

A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica

Marilde Queiroz Guedes

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Resumo

A formação de professores é reconhecida como uma temática central para a promoção da qualidade no sistema educacional e para implementar as políticas curriculares nacionais. O objetivo deste trabalho é, teoricamente, discutir a nova política de formação de professores lançada recentemente pelo governo brasileiro, e os enquadramentos dessa política dentro da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica, normativos que a completam. As análises preliminares revelam ser uma política impositiva, por não ter sido dialogada com as instituições formadoras, com os professores, com as escolas da educação básica, nem com as entidades científicas da educação. Os documentos oficiais Resolução CNE/CP 2/2017 e o Edital CAPES 6/2017, deixam claro o caráter retrógrado e centralizador



Guedes, M. (2019) A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica, *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 90 - 99. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>

Contacto: Marilde Queiroz Guedes, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, R. Silveira Martins, 2555 - Cabula, Salvador - BA, 41150-000, Brasil / marildequeiroz@outlook.com

(Recebido em março de 2018, aceite para publicação em maio de 2018)

dos órgãos governamentais frente à nova política, que inferimos ter o propósito de mascarar a ausência de ações concretas da governança federal, para assegurar as condições materiais necessárias à formação dos professores, desviando a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública. As fragilidades perpassam, dentre outras, pela violação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professor, preconizadas no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, e fere a autonomia universitária.

Palavras-chave: Política de Formação de Professor; Brasil; Enquadramentos; BNCC; Programa de Residência Pedagógica.

The New Teacher Education Policy in Brazil: Frameworks of the National Curricular and Pedagogical Residence Program

Abstract

Teacher training is recognized as a central theme for promoting quality in the education system and for implementing national curriculum policies. The purpose of this paper is, theoretically, to discuss the new policy of teacher education recently launched by the Brazilian government, and the frameworks of this policy within the National Curricular Common Base and the Pedagogical Residence Program, norms that complete it. Preliminary analyzes show that it is a tax policy because it has not been discussed with training institutions, with teachers, with basic education schools, or with scientific education entities. The official documents CNE / CP Resolution 2/2017 and the CAPES 6/2017 Announcement make clear the retrograde and centralizing character of the government bodies in the face of the new policy, which we infer is intended to mask the absence of concrete actions of federal to ensure the material conditions necessary for the training of teachers, diverting the attention of society on the contingency of public resources destined to public education. The weaknesses are due, among others, to the violation of the National Curricular Guidelines for Teacher Training, as recommended in the Opinion and Resolution CNE / CP n. 2/2015, and it hurts university autonomy.

Keywords: Teacher Training Policy; Brazil; Frames; BNCC; Pedagogical Residence Program.

La Nouvelle Politique de Formation des Enseignants au Brésil: Cadres du Programme National de Programmes de Résidence Curriculaire et Pédagogique

Resumé

La formation des enseignants est reconnue comme un thème central pour la promotion de la qualité dans le système éducatif et pour la mise en œuvre des politiques curriculaires nationales. L'objet de cet article est, en théorie, de discuter de la nouvelle politique de formation des enseignants récemment lancée par le gouvernement brésilien et des cadres de cette politique au sein de la Base commune curriculaire nationale et du Programme de résidence pédagogique, normes qui la complètent. Les analyses préliminaires montrent qu'il s'agit d'une politique fiscale car elle n'a pas fait l'objet de discussions avec des établissements de formation, des enseignants, des établissements d'enseignement de base ou des entités d'enseignement scientifique. Les documents officiels CNE / CP Résolution 2/2017 et l'annonce CAPES 6/2017 montrent

clairement le caractère rétrograde et centralisateur des organes gouvernementaux face à la nouvelle politique, qui, nous l'inférons, vise à masquer l'absence d'actions concrètes des autorités fédérales. assurer les conditions matérielles nécessaires à la formation des enseignants, en détournant l'attention de la société sur le caractère imprévu des ressources publiques affectées à l'éducation publique. Les faiblesses sont dues, entre autres, à la violation des Directives relatives au programme national pour la formation des enseignants, recommandées dans l'avis et la résolution CNE / CP n. 2/2015, et cela nuit à l'autonomie des universités.

Mots-clés: politique de formation des enseignants; Le Brésil; Cadres; BNCC; Programme de résidence pédagogique.

La Nueva Política de Formación de Profesores en Brasil: Encuadramientos de la Base Nacional Común Curricular y del Programa de Residencia Pedagógica

Resumen

La formación de profesores es reconocida como una temática central para la promoción de la calidad en el sistema educativo y para implementar las políticas curriculares nacionales. El objetivo de este trabajo es, teóricamente, discutir la nueva política de formación de profesores lanzada recientemente por el gobierno brasileño, y los marcos de esa política dentro de la Base Nacional Común Curricular y del Programa de Residencia Pedagógica, normativos que la completan. Los análisis preliminares revelan ser una política impositiva, por no haber sido dialogada con las instituciones formadoras, con los profesores, con las escuelas de la educación básica, ni con las entidades científicas de la educación. Los documentos oficiales Resolución CNE / CP 2/2017 y el Edicto CAPES 6/2017, dejan claro el carácter retrógrado y centralizador de los órganos gubernamentales frente a la nueva política, que inferimos tener el propósito de enmascarar la ausencia de acciones concretas de la gobernanza federal, para asegurar las condiciones materiales necesarias para la formación de los profesores, desviando la atención de la sociedad sobre el contingenciamiento de los recursos públicos destinados a la educación pública. Las fragilidades pasan, entre otras, por la violación de las Directrices Curriculares Nacionales para formación de profesor, preconizadas en el Dictamen y en la Resolución CNE / CP n. 2/2015, y hiere la autonomía universitaria.

Palabras-clave: Política de Formación de Profesor; Brasil; marcos; BNCC; Programa de Residencia Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A formação inicial do professor é um fenômeno que tem adquirido centralidade ao longo da história da educação. Na esteira das reformas educativas nacionais, pelo discurso político hegemônico, por considerar o professor e sua formação os elementos-chave para a mudança na qualidade da educação. Igual centralidade como objeto de estudo e reflexão de vários autores (Flores, 2003). Compreensivo, pois, esses estudos têm mostrado o papel social e político do professor na implementação das propostas pedagógicas e curriculares advindas das reformas educacionais.

O nosso intento neste texto foi discutir, teoricamente, a Nova Política de Formação de Professores, no Brasil, e os enquadramentos dessa Política na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e no Programa de Residência Pedagógica - PRP. Para tanto, analisamos os marcos jurídicos que estabeleceram esses normativos e, recorreremos à Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação do professor, bem como à literatura da área, na perspectiva de melhor compreender e apreender o objeto aqui analisado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Pela relevância da formação de professores, muitos teóricos já se debruçaram sobre, enfocando-a em diferentes épocas, contextos, abordagens e dimensões. A formação, por se constituir como um processo “implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização” (Flores, 2003, p. 127). Na verdade, a formação do professor, como concebe Marcelo Garcia (1999, p. 112) “é um processo contínuo e organizado” de aprender a ensinar. Sendo o ensino o campo de trabalho do professor “sua formação é então o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer” (Almeida, 2012).

Embora o foco aqui seja a formação inicial, não se pode perder de vista que a formação do professor é contínua, permanente, para poder atender às exigências do mundo moderno, as demandas que chegam às escolas, com desafios de diferentes ordens e responsabilidades cada vez mais complexas. Tudo isso está a exigir do professor uma formação científica sólida, “conhecimento pedagógico e didático fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores” (Flores, 2003, p. 128).

A propósito, Mesquita (2016, p. 36) corrobora a esse entendimento afirmando “todas as teorias geradas em torno da formação de professores são sustentadas em reflexões sobre a emergência de estimular uma cultura profissional e organizacional capaz de responder ao desafio da atualidade”, o que nos induz pensar na complexificação do trabalho dos professores nos últimos tempos, que extrapolam as atividades do ensino.

Marcelo Garcia elucida a compreensão sobre a formação de professores, da qual nos apropriamos. Nas palavras do autor,

O campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Pedagogia e da Didática, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação e em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (Marcelo Garcia, 1995, p. 183).

A concepção de formação do professor, trazida por esse autor, alarga nosso entendimento da complexidade e abrangência do processo formativo, que deverá “assegurar aos professores um

domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional” (Almeida, 2008, p. 477).

Nesse sentido, Ghedin (2004, p. 398) fala do desafio da formação de professores na contemporaneidade, advogando que a escola, os professores e as instituições formadoras “assumam um *projeto de formação cultural* que proporcione à escola condição de responder aos desafios da sociedade, podendo intervir nela a partir de um conjunto de valores filosóficos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e estéticos”. Ante-ve-se não ser qualquer política de formação que dará conta desse projeto. A que está aqui em análise, não parece comprometida com esse propósito, considerando o teor pragmatista que apresenta.

A NOVA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO BRASIL

No Brasil, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/1996, a formação de professores ganhou mais notoriedade não só pelos estudiosos do campo da educação, mas também nas políticas públicas advindas da reforma educacional, que se iniciou a partir da promulgação da própria LDB/1996. De lá, até os dias atuais, tem passado por várias regulamentações com vistas a se adequar às demandas que chegam à escola, assim como, às exigências do mercado.

Vários são os agentes e grupos sociais que, a seu modo e de acordo com interesse diversos, trabalham em prol da instituição de ações para a efetivação, de fato e de direito, do estabelecimento de políticas públicas educacionais. Nessa conjuntura, a história da formação de professores no Brasil oferece fatos reconstituidores de todo um percurso que traz, para os dias de hoje, consensos e dissensos em torno das políticas de formação desses profissionais.

Essa é uma questão importante a ser considerada, porque todo esse processo se concretiza a partir da atuação de um conjunto de pessoas pertencentes a grupos de interesses diferentes, representadas, por um lado, pelo governo e, por outro, pelos profissionais da educação e entidades científicas, que têm anunciado que suas intenções e proposições são, muitas vezes, contraditórias e ambíguas em torno da construção de um significado para a realização de um trabalho democrático, que se efetiva pelo exercício da cidadania (Guedes e Oliveira, 2011).

Nesse cenário, as tensões e forças constituídas historicamente, continuam a se produzir e a fortalecer-se em função da importante participação dos movimentos de educadores. Desde a década de 1970, esses movimentos têm contribuído (Freitas, 2004) para se buscar em uma ação conjunta um significado social e político, com justiça e equidade, para a construção de um projeto de educação e, nessa dinâmica, para o fortalecimento da profissionalidade docente. Nóvoa (1999) trata da relevância desse engajamento, posicionando-se em defesa da importância da filiação política e ideológica dos professores, como uma ação que efetiva as práticas associativas, enquanto instância social e política de formação de professores.

No tocante às regulamentações legais, o Ministério da Educação aprovou as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, pela Resolução do CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015. O Art. 22 dessa Resolução estabeleceu o prazo de dois anos, a partir da sua publicação, para os cursos em funcionamento, se adequarem ao normativo. É motivo de perplexidade o lançamento da nova política de formação, quando as DCN/2015 não foram, ainda, implantadas completamente, não houve conclusão de nenhuma turma de licenciandos, da matriz curricular orientada pelas

Diretrizes, nem tão pouco houve tempo para se avaliar os resultados dessa política em andamento.

As Diretrizes/2015 aplicam-se à formação de professores para atuarem no exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas modalidades de educação (Res. CNE/CP, 2/2015), e compreende a docência como

ação educativa e como processo intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Art. 2º § 1º).

Esse dispositivo trouxe contribuições significativas no tocante à centralidade da concepção de formação; à concepção de práticas formativas; ampliação da carga horária de 2800 horas da legislação anterior, para 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Dessa carga horária, 400 horas são dedicadas a práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do percurso de formação; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica¹; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses dos estudantes.

Além desses contributos, as Diretrizes apresentam princípios estruturantes dos quais destacamos: (i) formação do professor como compromisso público de Estado, com vistas a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária; (ii) projeto formador sob uma sólida base teórica e interdisciplinar, que reflita a especificidade da formação docente; (iii) a equidade no acesso à formação inicial e continuada para atenuar as desigualdades sociais, regionais e locais.

Destaca-se, ainda, que as DCN/2015, apontam para a criação de um subsistema nacional de formação e valorização do profissional de educação; consolidação dos fóruns permanentes de formação de professores e a construção de uma estrutura institucional necessária ao projeto de licenciatura.

Como se percebe, são vários avanços trazidos pelas Diretrizes/2015, mas que, considerando o decurso somente de dois anos da sua instituição, não houve tempo suficiente para implementá-los nem tão pouco para se realizar uma avaliação criteriosa, necessária à validação ou não, ou para indicar novos caminhos para a formação de professores.

E o que dizer da nova política lançada pelo atual governo? O que se tem de concreto, em termos legais, é a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente, que vai implicar diretamente na formação inicial de professores, vez que os programas e os currículos dos cursos devem adequar-se à BNCC, devendo ser implementados no prazo de dois anos. Para as entidades educacionais², a política ora lançada, caracteriza-se

¹ A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano e o Ensino Médio.

² Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade

como centralizadora e verticalizada, traduzindo-se em retrocesso para a efetivação e materialização de um “Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação, que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação” (Manifesto/2017, p.1). No referido manifesto, as entidades destacam as fragilidades da nova política, a saber: falta de articulação entre a formação, valorização e desenvolvimento profissional; não valorização do *status* profissional que permita atrair jovens para a docência, o que concorre para a baixa demanda pelas licenciaturas e o número de vagas ociosas; desconsidera problemas históricos vividos pelos professores no país, precárias condições de trabalho; infraestrutura das escolas, muitas em situação de abandono; jornada de trabalho entre dois e três turnos e em mais de duas instituições; violência nas escolas; e luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, que vários municípios ainda não cumpriram.

Em sequência, o governo lança o Programa de Residência Pedagógica/2018, em consonância com a BNCC, complementando a nova política que, na análise das entidades é uma afronta à autonomia universitária e viola o que fora estabelecido pelas DCN/2015. Falaremos com mais detalhes desses normativos no tópico seguinte.

Assim, devemos estar alerta quanto as intencionalidades dessa política, interrogando os interesses subjacentes, pois, a formação de professor “representa um elemento fundamental onde é necessário um reforço de energias e intencionalidades para fugir das armadilhas dos formalismos, que a burocracia fechada em gabinetes planeja (Fernandes, 2012, p. 130).

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ENQUADRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A BNCC foi instituída pelo governo brasileiro em 22 de dezembro de 2017, Resolução do CNE/CP nº 2, para ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Apesar de direcionada a esse nível de ensino, está sendo tomada como referência da nova política de formação de professores, pelos enquadramentos impostos aos cursos e às instituições formadoras. Conforme reza o Art. 1º da Resolução supracitada, é um documento de caráter normativo, que orientará os sistemas de ensino, redes e instituições de todas as instâncias federativas do país. Trata dos princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação.

Na letra expressa da Resolução CNE/CP 2/2017, assim prescreve o texto:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas

(CEDES); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Rede de Escola Pública e Universidade (REPU); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Art. 5º § 1º).

O Art. 17 também é elucidativo das prescrições para a formação de professores, que objetivando a valorização e formação desse profissional [um tanto irônico] as “normas, os currículos e programas dos cursos de formação devem adequar-se à BNCC, devendo ser implementados no prazo de dois anos”. De igual modo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a partir de agora, deve observar as determinações da Base (Art. 18). Então, ao nosso olhar, há todo um engessamento da formação de professores a esse dispositivo, sem ouvir as instituições formadoras, avaliar a política que está sendo implementada, desconsiderando o Parecer e a Resolução 2/2015.

Quanto ao Programa de Residência Pedagógica – PRP, lançado pelo Edital nº 06/2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação, pontuamos algumas questões, a saber: a Residência Pedagógica é definida como uma atividade de formação do aluno de licenciatura, a ser desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada de escola-campo, com uma previsão de carga horária total de 440 horas de atividades, assim distribuídas: 60 horas para ambientação do licenciando na escola-campo; 320 horas de imersão que envolve a regência (60h), o planejamento e execução, e mais 60 h para elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES/Edital 06/2018).

Dentre os propósitos do PRP referenciamos: item II “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência pedagógica”, e o item IV que é o de “promover a adequação dos currículos de formação inicial dos cursos de professores da educação básica às orientações da BNCC” (idem).

De imediato, percebemos uma interferência na autonomia da Universidade, assegurada pela Constituição Federal/1988, mantida pela LDB/1996 e reforçada pelas Diretrizes/2015, ao disporem no Art. 9º § 1º que “a instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica(...)”. Em seguida, nos faz inferir sobre uma possível violação da dinâmica formativa e dos procedimentos dos programas de formação definidos pelas DCN/2015, ao querer induzir as propostas de estágio supervisionado, elaboradas com base nas Diretrizes, que recomendam organicidade entre os dispositivos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como expressão de política articulada à educação básica, *lôcus* dos estágios, das vivências pedagógicas e de trabalho dos futuros professores.

Frente a esses instrumentos de controle, que pretendem enquadrar a política de formação de professores no país, as entidades educacionais têm se manifestado, em atitude de repúdio e resistência, pois, consideram a BNCC um documento de estreitamento curricular, construída sem discussão com as partes diretamente interessadas, vinculada às avaliações em larga escala. Para além, traz uma visão reducionista da formação ao propor uma desvinculação definitiva de teoria e prática, passando a formação docente a um praticismo descompromissada de uma concepção sócio-histórica e emancipadora (Manifesto/2017).

Ainda, para essas entidades, a PRP articula-se à atual política de formação docente do Ministério de Educação, empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de licenciatura) à nova BNCC. Como prescreve o Documento “as propostas do PRP devem apropriar-se de forma analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos” (Capes, Edital/06, p. 19). Não é prematuro afirmar que vivemos novas ingerências no campo da formação, na autonomia administrativa e pedagógica da Universidade e na organização curricular dos cursos de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições teóricas utilizadas neste trabalho reforçam a importância, a centralidade e a complexidade da formação de professores não só no Brasil, como em outros países. Percebemos ser uma temática que nunca se esgota, inacabada, um objeto polifacetado. Além disso, reside nela um dos fatores para a melhoria da educação – a qualidade (Flores, 2014). Daí, concordarmos com essa autora ser necessário discutirmos as políticas de formação, a qualidade dos processos formativos, os programas e currículos que lhes assegurem a condição de assumir-se um intelectual profissional da educação (Almeida, 2008).

Os normativos governamentais Base Nacional Comum Curricular e Residência Pedagógica, divulgados ultimamente como políticas educacionais, que se inclinam para a construção da nova política de formação de professores, parecem caminhar ao contrário do que esperamos e necessitamos para a formação do professor. Mais grave, ameaça se perder os avanços, mesmo que tímidos, trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, frutos da luta dos educadores e das entidades educacionais públicas do país.

Historicamente, as decisões em torno das políticas de formação têm sido anunciadas e constituídas por imposições, via decretos, resoluções, portarias, a partir de interesses particulares e motivados, na maioria das vezes, pelos apelos do mercado. Isso ocasiona uma desestrutura no funcionamento de um projeto de educação que tem a responsabilidade social, política e cultural de criar as condições necessárias para a construção da profissionalidade docente (Guedes e Oliveira, 2011).

Nesse sentido, a mobilização social se constitui um pressuposto político necessário para a constituição de um ambiente de diálogo crítico, tendo em vista o (re)conhecimento das singularidades, especificidades, dificuldades e conquistas nas políticas educacionais, cujas ações emergem do cotidiano das instituições de ensino pela participação de seus profissionais.

Enfim, os papéis assumidos pelo MEC, CNE e CAPES se contrapõem ao processo de construção de uma identidade coletiva para a política de formação de professores, afronta a autonomia universitária e reforça o controle social sobre a educação pública no país.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. I. (2012). *Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez.

- Almeida, M. I. (2008). *Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente*. In: C. Traversini, C. (org). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRG.
- Brasil, Ministério da Educação. (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho.
- Brasil, Ministério da Educação. (2017). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro.
- Brasil, CAPES. Edital nº 06, de 03 de março de 2018 – Programa de Residência Pedagógica.
- Fernandes, C.. (2012). Qualidade da educação superior e formação inicial de professores. In M. Cunha, M. & C. Broilo (Orgs.). *Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. (p. 119-145). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Flores, M. A. (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. In Pacheco & Envagelista (Orgs.). *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares*, (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Freitas, H. (2004). Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In Barbosa (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 89-115). São Paulo: UNESP.
- Ghedin, E. (2004). *Implicações das reformas no ensino para a formação de professores*. In R. Barbosa (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 387-417). São Paulo: UNESP.
- Guedes, M. & Oliveira, A. (2011). Em tempos de educação à distância: dissensos e consensos por uma política de formação de professores. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiânia.
- Marcelo Garcia, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Manifesto das entidades educacionais sobre a política de formação de professores. (2017). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-01-19-40>. Acesso em: 05/11/2017.
- Manifesto das entidades face a Residência Pedagógica. (2018). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/416-2018-03-07-17-51-12>. Acesso em: 17/03/2018.
- Mesquita, E. (2016). *A visão dos futuros professores sobre (os) modelos de supervisão e respetivos fundamentos: entre a teoria e a aplicação*. (Relatório de Pós-doutoramento). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Nóvoa, A. (1999). *O processo histórico de profissionalização docente*. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 15-21). Porto: Porto Editora.